

# PLACE AUX SCIENCES HUMAINES!

par Paul-Émile GINGRAS\*

Il est temps, au Québec, de donner un coup de barre et de repenser le rôle des sciences humaines dans l'éducation. Au niveau secondaire, nous continuons de battre les sentiers de l'histoire et de la géographie, comme si n'existaient pas, depuis des décennies, l'économie, la sociologie, la science politique, l'administration, l'anthropologie, la psychologie, les sciences religieuses. Au niveau collégial, nous délayons les cours universitaires fondamentaux de ces disciplines, sans trop savoir pourquoi, et dans un esprit de cloisonnement et de formalisme qui n'aide guère l'étudiant à mieux vivre en société.

Ce n'est pas une difficulté de méthode ou de didactique. Nous passons simplement à côté du véritable problème. Notre enseignement ne sait pas utiliser les sciences humaines aux fins d'établir des rapports de pensée et de vie entre l'étudiant et la société.

## **À nouvelle société, nouvelle école**

Hier, apprendre à être, c'est-à-dire à penser et à vivre, était, dans une société stable, relativement facile. Le milieu acculturait naturellement les jeunes.

Un adulte était normalement conscient de son univers; il se faisait une image nette de la société; il savait quelles attitudes et quels comportements les jeunes devaient acquérir pour s'intégrer à la société. Sous la direction d'adultes plus conscients, les jeunes n'avaient qu'à se mettre à l'école des grands auteurs, des sages et des saints, qu'à s'exercer aux règles de la pensée et de l'expression pour entrer dans leur culture.

Dans ce contexte, point n'était besoin de recourir à des sciences sociales pour comprendre la vie en société. Elles n'existaient pas d'ailleurs ou en étaient à leur début. La grande fresque historique — antiquité, moyen-âge, temps modernes, époque contemporaine — suffisait comme toile de fond et cadre de référence. C'est ainsi que nous retraçons cette histoire chronologique dans les programmes européens et américains d'humanités à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Et cela était bon.

Il est moins rassurant de retrouver cette même histoire dans les programmes des facultés des Arts, pour les collèges, en 1960.

Nous le répétons: l'école est une création sociale; elle est déterminée par sa fonction sociale. Sans

---

\* L'auteur est directeur du Service d'étude et de recherche du CADRE.

doute, la nature de l'homme et de la connaissance donnent-elles un caractère permanent à toute éducation; mais l'école doit sans cesse se renouveler, s'adapter, évoluer avec la société. Les programmes d'études et l'école elle-même n'ont pas de forme définitive. Change la société, change l'école. Sans quoi, l'école n'aidera pas l'étudiant à comprendre la société, à s'y intégrer. La crise actuelle de l'école découle précisément du changement radical et accéléré de la société, auquel l'école ne sait pas s'adapter. Il n'y a rien dans la culture traditionnelle qui n'ait pas été substantiellement modifié: connaissances, valeurs, croyances, mœurs, structures, institutions, vie quotidienne de l'homme dans son habitat, son travail, sa santé, ses loisirs, sa sécurité. Face à cette réalité nouvelle de la société, que doit être l'école? Que deviennent les objectifs et le contenu des études? Et, pour notre propos, quelle est la place des sciences humaines dans une activité éducative qui doit mener à une compréhension des relations de l'homme et de la société et à des comportements conséquents?

## De l'histoire aux sciences humaines

En 1916, les États-Unis commencèrent de s'ajuster. Le programme d'études de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année s'ouvrait davantage à l'actualité du milieu social: famille et école (1<sup>re</sup>); communauté environnante (2<sup>e</sup>); ville et pays (3<sup>e</sup>); régions américaines (4<sup>e</sup>); États-Unis (5<sup>e</sup>); Canada et Amérique latine (6<sup>e</sup>); géographie du monde (7<sup>e</sup>); histoire américaine (8<sup>e</sup>); civisme (9<sup>e</sup>); histoire universelle (10<sup>e</sup>); histoire américaine (11<sup>e</sup>); problèmes de vie en démocratie (12<sup>e</sup>). Ce programme devait résister jusqu'aux années 60, tout en s'enrichissant, au niveau secondaire, de notions d'économie et de science politique.

Malheureusement, le développement des sciences et de la technologie devait reléguer dans l'ombre, pour un long temps, celui des sciences humaines et sociales. Les guerres, les changements technologiques et, plus particulièrement, le «sputnik» russe ébranlèrent le cours traditionnel des humanités. L'attention et la recherche devaient se concentrer sur les sciences de la nature: il s'agissait de rattraper ou de devancer les Russes dans la course aux ingénieurs, aux savants et aux techniciens. Les conseils de recherches, les universités, les fondations privées, l'industrie et les gouvernements n'avaient d'oreilles que pour les sciences. On y alla à fond: principes, objectifs, stratégies de changement, méthodes et équipements. On sait les résultats pour l'enseignement secondaire: mathématiques nouvelles, le P.S.S.C. en physique, le *Chem Study* en chimie, le B.S.C.S. en biologie.

Le Canada, et toujours après, le Québec ont suivi la trace américaine. Notre Conseil national de recherches s'est, pendant de longues années, presque exclusivement intéressé aux sciences pures et aux sciences de la santé. Les budgets des universités, durant les années 60, témoignent du traitement privilégié accordé aux professionnels et aux savants du domaine des sciences de la nature. Les collèges classiques troquaient les langues anciennes contre la physique, la chimie et la biologie. Dès leur ouverture, les CEGEP, forcés par les structures d'accueil et les prérequis universitaires, mettaient en vedette leurs concentrations en sciences et y drainaient les meilleurs talents. Par contre-coup, les sciences prenaient une place de plus en plus importante dans l'école secondaire. À leur tour, les CEGEP avaient leurs prérequis qui influençaient le choix des cours optionnels en secondaire III, IV et V. Du secondaire III au B.Sc. c'est la voie royale des sciences, que fréquentent les étudiants les plus doués.

Nous en sommes où en étaient les États-Unis, il y a dix ou quinze ans, à faire de nos études secondaires et collégiales, des cours scientifiques, entendus au sens étroit et exclusif des sciences de la nature. Au collégial, le scientifique ne sort de sa concentration que pour les cours communs de français et de philosophie et a grand peine à suivre deux ou trois cours complémentaires. Au deuxième cycle du secondaire, les mathématiques et les sciences occupent, en heures de cours et d'étude personnelle, plus de la moitié du temps de l'élève.

Le malheur est que nous sommes de nouveau entrés dans le système américain, entre 1960 et 1970, avec un long retard, au moment où nos voisins commençaient d'en sortir et d'élargir leur vision du *curriculum*. Ceux-ci se rendaient compte, en 1962, que les sciences humaines tiraient dangereusement de l'arrière. Les problèmes humains explosaient sur la planète: population, faim, tiers-monde, relations raciales. L'entreprise prenait conscience que les facteurs humains avaient autant sinon plus d'impact sur la production que le capital ou la compétence. La nouvelle société posait des problèmes humains et sociaux: pour répondre à ses besoins, il ne suffisait pas de remplacer les lettrés par les savants.

Et les sciences humaines reprirent de l'aile. Actuellement, on ne dénombre pas moins de 50 projets majeurs de recherche, financés par les gouvernements, les fondations, l'entreprise. Et l'on s'interroge sur les objectifs, sur les moyens techniques, sur la formation des maîtres. C'est le *curriculum* complet, de l'élémentaire à l'université, qui est remis en discussion, tant dans ses principes fondamentaux que

dans son contenu, pour faire place aux sciences humaines.

Manquerons-nous encore le bateau?

### La notion de formation générale

Ces déviations graves — excès des humanités littéraires, avant 1960, excès actuel des sciences de la nature, absence relative des sciences humaines — indiquent combien vague est notre notion de formation générale, que pourtant nous fixons comme but premier de nos études secondaires et collégiales.

Acquérir une formation générale, ce n'est pas devenir une encyclopédie de poche; ce n'est pas ajouter à un champ de connaissances spécialisées une série d'initiations obligatoires ou complémentaires, de petits cours/semestre en dehors d'une concentration. Atteindre à une formation générale, pour notre temps, c'est se rendre apte à communiquer avec l'univers, à comprendre notre complexe civilisation et à définir notre participation.

La formation générale s'enracine donc dans la maîtrise progressive des langages qui permettent à l'homme de communiquer avec l'univers. Maîtrise de la langue qui permet la pensée et l'expression verbale. Maîtrise des mathématiques qui sont l'instrument de l'approche scientifique de l'univers. Maîtrise de la symbolique qui ouvre l'accès au monde que ne peuvent exprimer les mots ou les signes mathématiques, tels les arts, le mythe, l'univers affectif ou celui de l'image. La formation générale se mesurera à la maîtrise de ces trois langages, de ces moyens de communication de l'homme avec l'univers.

La deuxième composante de la formation générale est la compréhension de la culture moderne. Compréhension, au sens plein, de conscience, d'objectivation, d'image nette, de saisie, d'appropriation. Au plan des objets, c'est essentiellement découvrir par la science l'univers matériel, puis, par les lettres, la philosophie, les sciences humaines et sociales, l'homme et la société, et aussi, dans une vision globale, le sens de cet univers et son au-delà.

On jugera enfin de la formation générale de l'homme de notre temps, non seulement par ses connaissances et ses habiletés théoriques, mais par le système de valeurs qu'il aura développé, qui l'identifiera, qui l'impliquera et qui donnera la mesure de sa participation.

Nous ne serions pas dans une activité éducative qui tend à la formation générale, si l'un des grands langages, si l'une des trois dimensions de l'univers — homme, nature, société —, si la volonté de la participation personnelle n'étaient pas intégrés à cette activité.

### Connaissances et formation générales

Le premier écueil qui menace la formation générale, c'est de confondre l'acquisition de connaissances sociales, scientifiques, technologiques, littéraires, artistiques, philosophiques avec la formation générale. On juxtapose alors une multitude de petits cours; on s'initie, en surface, aux champs du savoir. Comme s'il était possible de résumer les connaissances, quand les chercheurs en doublent actuellement la masse tous les dix ans. Les connaissances importent bien peu: au besoin, elles sont dans les livres et les ordinateurs.

L'essentiel n'est sûrement pas d'accumuler des connaissances de physique, de chimie ou de biologie, mais de s'initier à la méthode des sciences de la nature, d'acquérir les habiletés inhérentes à ces sciences. L'essentiel n'est pas d'apprendre les connaissances que nous livrent les spécialistes des sciences humaines et sociales, mais de comprendre la démarche de ces sciences, d'inciter l'étudiant à développer et tester des hypothèses, à assimiler la logique du processus propre à l'histoire, à l'économie ou à la philosophie. L'essentiel, c'est le cadre structurel d'une discipline, ses concepts fondamentaux qui permettent les généralisations; c'est l'aptitude à penser logiquement qui fait saisir une proposition, qui juge de sa rectitude, qui la compare à d'autres, qui identifie un problème, qui discerne la définition inadéquate, qui critique l'affirmation d'autorité.

Combien de professeurs, tant au collégial qu'au secondaire, par-delà l'opération de la transmission des connaissances, peuvent dire clairement ce qui fait l'essentiel de leur discipline? On le vérifie lorsqu'on demande aux enseignants d'identifier et de spécifier leurs objectifs pédagogiques.

Une telle approche de la formation générale, qui se soucie moins des connaissances que de l'esprit et de la méthode, contient la solution à la multiplication des matières et des cours au programme. Point n'est besoin de mener concurremment, au secondaire, la physique, la chimie ou la biologie pour initier le jeune à l'esprit scientifique. Point n'est besoin d'une dizaine de sciences humaines et sociales pour aborder l'étude de la société. Ce qui importe, c'est de comprendre comment une analyse objective de la société se fait lorsqu'on utilise l'histoire, la sociologie ou l'économie.

Au Moyen-Age et à la Renaissance, on avait imaginé, pour comprendre la culture de l'époque, l'étude des *arts libéraux*. Armé de ces disciplines, rien de la culture ne demeurerait inaccessible à l'humaniste. La difficulté actuelle est que nous n'avons su identifier les instruments de formation générale aptes à nous

permettre d'entrer dans la culture scientifique moderne. Ce n'est pas un problème de connaissances à transmettre (même s'il en faut un minimum pour comprendre une discipline); le problème est d'acquies, à l'aide de quelques phénomènes, cas ou exemples, une compréhension profonde de cette discipline!

...that kind of intellectual grasp of a discipline which enables truly to understand it and to make it truly a part of the own being of an educated person, that kind of intellectual grasp which enables to appreciate the internal meaning of a discipline and its place in the total world of culture<sup>1</sup>.

### Savoirs abstraits, spécialisés et univers concret

Le second écueil qui menace l'activité éducative, c'est la substitution des savoirs abstraits et spécialisés à l'étude de l'univers concret. Le danger est plus voilé et plus nocif encore. C'est l'écart entre le contenu du savoir enseigné et l'expérience de vie de l'étudiant. Plus encore, au lieu d'étudier le réel, on étudie les théories que les penseurs et les scientifiques ont abstraites du réel. Et les savoirs, en se spécialisant, ont été compartimentés et cloisonnés. Partant de cette structure départementale du savoir, les programmes d'études sont devenus une série de cours juxtaposés, entre lesquels professeurs comme étudiants ne font pas de liens et qui ne concourent pas à une compréhension commune de l'univers.

L'élève du secondaire ou l'étudiant du collégial mènent, en parallèle et de façon bien cloisonnée, l'étude de six ou sept de ces savoirs abstraits; ils négligent l'étude de six ou sept autres disciplines aussi importantes pour la compréhension du monde. Au bout du fil, s'ils n'ont fait les mêmes études, ces étudiants ne se comprendront pas entre eux, et pire, personne n'aura une vision globale de la culture moderne.

Le danger d'étudier la science pour la science et d'oublier le réel menace toujours l'éducation. À notre avis, c'est le facteur le plus déshumanisant et dépersonnalisant de notre système actuel d'éducation. Les Grecs, le Moyen-Age, la Renaissance ont connu de semblables déviations. Plus récemment, on pense à cet enseignement de la littérature qui se dispensait de la lecture des œuvres. Et je viens de rencontrer un économiste qui avoue que, face aux Indes, aucune de ses théories économistes ne colle ou résiste au réel.

Plus concrètement, écoutons ce finissant du secondaire ou ce nouveau collégien. Son esprit fourmille

1. HENLE, R.J., *Collegiate Education for Modern Culture*, dans *Improving College Teaching*, p. 387.

de questions sur l'homme et la société. Les Indiens ont-ils raison de protester à la Baie James? Que signifie le chômage? Pourquoi le prix de l'or grimpe-t-il? Comment la guerre du Viet-Nam a-t-elle pu durer si longtemps? L'assurance-maladie, c'est quoi? Comment s'explique le vide des églises? Pourquoi nos parents se séparent-ils? C'est quoi la socialisation, la civilisation scientifique, l'industrialisation? Pourquoi les adultes nous vendent-ils la pornographie, l'alcool et la drogue? Pourquoi mon grand-père est-il illettré?

En classe, son professeur d'histoire lui explique le commerce des fourrures en Nouvelle-France ou les dispositions de l'Acte de Québec. En économie, il mesure l'élasticité de l'offre et de la demande. En français, son professeur lui sert des éléments de sémantique qu'il vient lui-même d'absorber à l'université. De là, il passe en maths-sciences, où l'on parle d'espaces vectoriels, d'acides nucléiques ou des lois de Kirchhoff.

Dans un tel système, les programmes d'études sont-ils faits pour les jeunes ou les jeunes pour les programmes abstraits et loin de leur réalité?

La compréhension du monde est l'une des fins majeures de l'éducation, mais cette préoccupation se traduit le plus souvent soit par l'énoncé d'explications abstraites, de principes prétendument universels, soit par un utilitarisme étroit, également inapte à répondre aux interrogations de jeunes esprits confrontés avec le réel et curieux de leur propre destin... Non seulement l'enfant perd le sentiment de l'unité du savoir, mais encore il risque de ne plus comprendre le sens de l'enseignement et les raisons pour lesquelles on lui demande de vivre à l'école une bonne partie de son temps. Abstrait et théorique, conçu en fonction de la connaissance, l'enseignement est coupé de la vie et l'école du milieu. On perd de vue la finalité de la vie scolaire et on oublie que l'école a pour fonction essentielle de préparer à une vie d'homme dont il faut dessiner le profil. Perdant de vue le type d'homme qu'il veut former, l'enseignement n'est pas pour autant centré sur l'enfant auquel il est destiné... Au cloisonnement des disciplines correspondent ainsi les cloisonnements de l'école et de la vie. À la désintégration du savoir, correspond ainsi une école en aucune manière intégrée au milieu<sup>2</sup>.

### Conclusion

Une réflexion sur la place des sciences humaines en éducation nous a conduit naturellement à une remise en question de l'école. Sans doute, bien des maîtres, conscients et attentifs aux jeunes, corrigent-ils déjà ces déviations de nos programmes d'études à l'intérieur même de leur enseignement de chimie, de géographie humaine ou de français. Il reste que le contenu de l'enseignement, tant dans sa démarche que dans son objet, a besoin d'être globalement et fondamentalement repensé. ▼

2. FAURE, Edgar et collaborateurs, *Apprendre à être*, p. 75.